

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Studijní obor: Český jazyk

Mgr. Kateřina Šormová

Čtenářská gramotnost romských žáků

Reading Literacy of Roma Pupils

Teze dizertační práce

Školitel: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

2015

Cílem dizertační práce bylo (1) ověřit, zda a jak se odlišují výsledky romských žáků a neromských žáků v testu čtenářské gramotnosti, (2) popsat faktory domácího a školního prostředí, které rozvoj čtenářské gramotnosti romských žáků ovlivňují.

Práce je strukturována do dvanácti kapitol. Vymezení pojmů čtenářská a funkční gramotnost přináší kapitoly 1 a 2. Kapitola **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** shrnuje faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Kapitola **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** se věnuje problematice vzdělávání romských žáků, v kapitole **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** popisujeme vztah čtenářské gramotnosti a kurikula, kapitola **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** se zaměřuje na procesy porozumění textu, východiska výzkumné části práce popisuje kapitola **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** Výzkumnou část práce představují kapitoly **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**–2. Shrnutí výsledků našeho výzkumu a závěry přináší kapitoly 2 a 4. Pro výzkumnou část práce jsme si stanovili čtyři výzkumné otázky, na jejichž základě jsme formulovali hypotézy výzkumu.

Výzkumné otázky:

1. Jsou statisticky významné rozdíly ve výsledcích žáků v testu čtenářské gramotnosti mezi romskými a neromskými žáky a mezi chlapci a dívkami?
2. Jsou statisticky významné rozdíly ve výsledcích žáků v testu čtenářské gramotnosti v základních školách s odlišným zastoupením romských žáků?
3. Jsou statisticky významné rozdíly mezi domácím gramotnostním prostředím ve skupině romských a neromských žáků?
4. Jsou statisticky významné rozdíly mezi romskými a neromskými žáky ve zvládnutí jednotlivých procesů porozumění textu?

1. Odůvodnění tématu práce

Téma považujeme za významné z několika důvodů. V současné době stoupá nezaměstnanost mladých lidí a absolventů škol, zároveň rostou požadavky ze strany zaměstnavatelů, kteří vyžadují jedince s vysokou úrovní kvalifikace, a tudíž i rozvinutými gramotnostními dovednostmi. Výsledky studie organizace National Literacy Trust¹ ukazují, že lidé

¹ Dostupný z: <http://bit.ly/1unjaN7>, cit. 22. 11. 2014.

s rozvinutými gramotnostními dovednostmi budou mít se zvýšenou pravděpodobností vyšší sebevědomí, lepší zdravotní stav, uspokojivější zaměstnání a vyšší mzdy než lidé s nízkými gramotnostními dovednostmi.² Ze závěrů zmíněné studie vybíráme zejména tyto body: u lidí s nízkou gramotností je větší pravděpodobnost, že budou dělat rutinní práce, pobírat dávky v nezaměstnanosti, žít v neutěšených bytových podmínkách v chudinských oblastech a budou mít zkušenosti s bezdomovectvím; toto riziko je vyšší u žen než u mužů³ (Morrisroe, 2014, s. 6). Jedinci s nízkou gramotností jsou méně schopni získat, zpracovat a vyhodnotit informace o zdravém způsobu života a zvážit, zda jejich zdravotní stav vyžaduje posouzení lékaře (Morrisroe, 2014, s. 6). Nízká úroveň gramotnosti zvyšuje také rizikové faktory spojované s porušováním zákona (Morrisroe, 2014, s. 7).

Výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS) ukazují, že Česká republika je jednou ze zemí, které potřebují aktivně zvyšovat čtenářskou gramotnost své populace. Čtenářská gramotnost by se jako předpoklad dosažení klíčových kompetencí měla dostávat do centra kurikula.

Zvýšený zájem by se měl věnovat skupinám, které jsou z různých důvodů ohroženy nízkou úrovní čtenářské, resp. funkční gramotnosti. Jsou to nejčastěji osoby z tzv. marginálních skupin, osoby z odlišného kulturního prostředí, nezaměstnané a nekvalifikované osoby, osoby s velmi nízkým vzděláním, lidé ze sociálně slabých vrstev, pracovníci v určitých profesích (Průcha, 1992; Doležalová, 2005).

Jednou z takto ohrožených skupin jsou romští žáci. Školní neúspěch se u nich dostavuje zejména v předmětech český jazyk a matematika (GAC, 2007). V případě, že jejich čtenářská gramotnost nebude ve školách dostatečně rozvíjena, jsou v budoucnu ohroženi v rovině pracovní (neschopnost naplnit požadavky zaměstnání) i osobní (podepisování nevýhodných smluv a úvěrů, neschopnost efektivně komunikovat s úřady atd.).

Tato práce vznikla v souladu s klíčovým dokumentem vlády České republiky – Strategií romské integrace do roku 2020⁴ (dále jen Strategie). Jedním ze specifických cílů Strategie je poskytnutí účinné podpory užívání romského jazyka, v opatření c) je stanovena podpora

² Dostupný z: <http://bit.ly/1EnFvTu>, cit. 22. 11. 2014.

³ Přeložila KŠ.

⁴ Dostupný z: <http://bit.ly/18lCym>, cit. 21. 1. 2015.

výzkumu jazykového projevu dětí z prostředí, kde se používá v běžné komunikaci romština a/nebo romský etnolekt češtiny: [...] *podpořit vývoj v praxi využitelných nástrojů pro nápravu „chyb“ v užívání obecné/spisovné češtiny u dětí z tohoto prostředí; vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga povinně rozšířit o téma jazykové vybavenosti romských žáků konkrétně a důsledků jazykových a komunikačních bariér obecně* (Strategie, s. 37).

Čtení s porozuměním jako receptivní dovednost bylo v didaktice jazyka v minulosti téma spíše zanedbávané, Šebesta (2005) uvádí, že jednou z příčin tohoto opomíjení byla skutečnost, že receptivní dovednosti nejsou tak snadno exaktně vykazatelné a měřitelné jako dovednosti produktivní. Vzhledem k posunu v didaktice češtiny od čistě jazykové výchovy ke komunikační výchově můžeme konstatovat, že výuka se soustředí primárně na komunikační dovednosti, tedy mluvení, naslouchání, psaní a čtení.

2. Metodologie výzkumu

Výzkumná část práce je replikací mezinárodního výzkumu PIRLS, který testuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. Data byla získána pomocí žakovského dotazníku, učitelského dotazníku a testu čtenářské gramotnosti; zpracována byla pomocí deskriptivních a inferenčních statistických metod.

3. Shrnutí výsledků

Výzkumná část je založena na datech 596 respondentů, srovnává výsledky dvou skupin – skupiny neromských žáků (335 respondentů) a romských žáků (261 respondentů). Věkové rozpětí respondentů je 9–13 let, nejčastěji uváděný věk je 10 a 11 let.

Romští žáci mají výrazně vyšší počet sourozenců než neromští žáci, ve skupině romských žáků se nejčastěji vyskytuje možnost 4 a více sourozenců, ve skupině neromských žáků mají respondenti nejčastěji 1 sourozence.

Komunikačním jazykem v rodinách romských žáků je nejčastěji čeština, na druhém místě je romština a na třetím slovenština, což koresponduje s faktem, že většina dnešních romských žáků na českých školách pochází z původních slovenských rodin. Kombinaci romštiny a češtiny jako komunikačního jazyka v rodině uvádí 49 % žáků, češtiny a slovenštiny 12 % žáků a 9 % kombinaci romštiny a slovenštiny.

Znalost romštiny v rodinách je poměrně hojně zastoupena, možnosti otec, matka, prarodiče a teta nebo strýc mají každá více než 65 % zastoupení, sami žáci uvádějí v téměř polovině případů znalost romštiny (bez ohledu na odlišení aktivní/pasivní).

V rodinách romských a neromských žáků je odlišná dostupnost knih, 64 % romských žáků uvádí, že doma nemají žádnou knihu nebo velmi málo knih (0–10 knih), množství do 25 knih uvádí 89 % romských žáků, naopak více než 200 knih uvedla necelá 2 % romských žáků. Rodiny neromských žáků vykazují vyšší dostupnost knih: žádnou knihu nebo velmi málo knih uvádějí neromští žáci v 10 % případů, více než 200 knih uvádí 8 % neromských žáků.

Obě skupiny sice vykazují poměrně kladný vztah ke čtení, na otázku *Čteš rád?* odpovědělo kladně (tedy volbou *ano, baví mě to* nebo *ano, ale raději dělám něco jiného*) 82 % neromských a 71 % romských žáků, podíl záporných odpovědí je ale také vysoký – pětina romských žáků a desetina neromských žáků čte, jen když musí, nebo nečte vůbec.

Počet přečtených knih za uplynulý školní rok je v obou skupinách výrazně odlišný, průměrná hodnota ve skupině romských žáků jsou 2 knihy, ve skupině neromských žáků 4 knihy. Žádnou knihu za uplynulý školní rok nepřečetlo 15 % romských žáků, mezi neromskými žáky jsou to jen 3 %. Více než polovina neromských žáků přečetla 4 a více knih, mezi romskými žáky přečetla 4 a více knih jen čtvrtina.

Neromští žáci výrazně častěji dostávají knížku jako dárek k narozeninám, Vánocům apod. Knižku jako dárek nikdy nedostává 44, 2 % romských žáků a 10,5 % neromských žáků, naopak vždycky nebo alespoň někdy knížku k narozeninám a podobným příležitostem (volba vždy nebo někdy) dostává 42 % romských žáků a 78 % neromských žáků.

Obě skupiny se odlišují také v tom, co nejčastěji čtou, v obou skupinách zaujímá první místo kniha, shodně uvádějí také na druhém místě časopisy, ve skupině romských žáků je výrazně vyšší podíl položky různé věci na internetu (36 % proti 12 % ve skupině neromských žáků). Romští žáci z internetových zdrojů nejčastěji uvádějí Facebook, který má trojnásobný podíl oproti dalším volbám – sportu a zprávám. Neromští žáci internet využívají spíše pro získávání informací a přípravu úkolů do školy, sociální sítě využívají v menší míře než romští žáci. Naopak ve skupině romských žáků je naprostá převaha sociálních sítí, internet využívají

zejména k zábavě, ve srovnání s neromskými žáky výrazně méně k přípravě do školy nebo k vyhledávání informací k vlastnímu studiu.

Romští žáci čtou nejčastěji knihy obsažené v kánonu literární výchovy základní školy (to jsou např. *Honzíkova cesta, Staré řecké báje a pověsti, Dášeňka čili Život štěněte*), dále knihy, podle kterých jsou natočeny populární filmy nebo seriály (*Harry Potter, Monster High*). Neromští žáci častěji uvádějí knihy na základě vlastního výběru nebo doporučení kamarádů, tyto knihy zobrazují i genderově rozrůzněný čtenářský vkus (*Horseland, Winx, Čtyřlístek*). V četbě romských žáků se objevuje také Bible, což potvrzuje naši tezi o tendenci k sociálnímu sdílení čtenářských aktivit.

V obou skupinách dětem v pregramotném období nejčastěji předčítá matka, na druhém místě jsou ve skupině romských žáků shodně otec a prarodiče, u neromských žáků předčítá dětem otec častěji než prarodiče. Romským žákům častěji než neromským předčítají také sourozenci, což koresponduje se zjištěním, že romští žáci mají vyšší počet sourozenců než žáci neromští. Romští žáci také v roli předčítající osoby častěji uvádějí tetu, strýce, bratrance a sestřenici. To je v souladu s naším předpokladem, že romští žáci mají těsnější vazby se členy širší rodiny než neromští žáci.

Sdílení zážitků z četby je v obou skupinách distribuováno odlišně, v obou skupinách je nejčastější volbou rodič, romští žáci své zážitky z četby sdílejí stejně často s rodiči jako s kamarády. Možnost s nikým volila shodně pětina romských i pětina neromských žáků.

Neromští žáci jsou většinou hodnoceni v předmětech český jazyk a čtení o jeden klasifikační stupeň lépe než romští žáci, neromští žáci mají z českého jazyka nejčastěji známku 2 a ze čtení 1, romští žáci z českého jazyka 3 a ze čtení 2.

Nejčastěji používaná metoda výuky prvopočátečního čtení je analyticko-syntetická metoda, druhá nejčastěji uváděná metoda je genetická, která je ovšem jako výhradní metoda využívána pouze v jedné škole. Jednotlivě se objevuje globální metoda a sfumato.

Z textových materiálů jsou nejčastěji ve výuce využívány učebnice a dětské knihy, což neodpovídá našemu očekávání o výsadním postavení čítanek. Podle výsledků PIRLS 2011 patří Česká republika k zemím, ve kterých učitelé preferují používání čítanek před dětskými knihami (Krapková – Tomášek – Vernerová, 2012).

Ve sledovaných třídách nejsou příliš obvyklé třídní knihovny, více než 25 knih ve třídě uvedla přibližně pětina učitelů, 42 % učitelů uvedlo 0–25 knih. Dostupnost knih a dalších materiálů přímo ovlivňuje frekvenci čtení a jeho oblibu u žáků.

Počítač s připojením k internetu mají učitelé k dispozici ve více než polovině tříd, využití počítače je zaměřeno zejména na vyhledávání konkrétních informací na internetu, jiné typy činností, např. čtení příběhů, využívání výukových programů zaměřených na čtení a psaní příběhů nebo jiných textů jsou zastoupeny velmi málo nebo vůbec.

Pokud žák zaostává ve čtení oproti svým spolužákům, věnují učitelé více času individuální práci s takovým žákem stejně často, jako žádají rodiče, aby žákovi pomohli se čtením v rámci domácí přípravy. V případě žáků, jejichž rodinné prostředí není schopné tento požadavek naplnit, může být požadavek na pomoc ze strany rodičů neefektivní a tento způsob podpory nedostatečný.

Nejčastějšími technikami, které učitelé při práci s textem využívají, jsou čtení nahlas a čtení potichu. Poměrně sporadicky mohou žáci číst knihu dle vlastního výběru (v 16,7 % případů tak nečiní nikdy). Techniky zběžného čtení a vyhledávání informací se učí žáci s alespoň týdenní frekvencí v téměř polovině tříd. Ve shodě s výsledky výzkumu PIRLS je výrazně častěji zastoupeno hlasité čtení.

Při práci s texty se učitelé zaměřují nejčastěji na literární texty, desetina učitelů nikdy nebo téměř nikdy nepracuje s texty z oblasti naučné literatury.

Z postupů porozumění se učitelé zaměřují na vyhledávání informace z textu a hledání hlavní myšlenky, vysvětlení a interpretaci textu. Ve shodě s výsledky PIRLS učitelé v našem vzorku nedostatečně často kladou důraz na porovnání textu s jinými druhy textů a popsání stylu nebo uspořádání textu. V dostatečné míře není zastoupeno ani odhadování, co se v textu dále stane, a určování postoje a záměru autora.

Na základě výsledků testu čtenářské gramotnosti lze konstatovat, že oběma skupinám žáků činí nejmenší obtíže úlohy zaměřené na vyhledávání informací, tedy nalezení konkrétní informace, slova nebo slovního spojení, vyhledání konkrétní myšlenky a určení místa, času a dalších průvodních okolností.

Nejobtížnější jsou pro obě skupiny žáků úlohy testující schopnost vyvozovat z textu závěry, tedy pochopit příčinné souvislosti mezi různými událostmi, vyvodit hlavní myšlenky, určit osoby nebo věci, které jsou v textu zastoupeny zájmenem, a nalézt zobecněná vyjádření v textu.

Další problematickou oblastí je pro obě skupiny interpretace, tedy rozpoznání celkového poselství textu, posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci, porovnání různých informací z textu, odvození nálady a atmosféry příběhu a uplatnění informací z textu v běžném životě.

Analýza odpovědí na otevřené otázky v testu čtenářské gramotnosti ukazuje, že romští žáci v psaném projevu nejčastěji chybují v určování hranic slov, užívání velkých a malých písmen na počátku slova, interpunkci, psaní *i, í, y, ý* po obojetných souhláskách, ve shodě přísudku s podmětem, jejich psaní je často ovlivněno zvukovou stránkou slova. Romští žáci vykazují výrazné obtíže v oblasti porozumění slov (významová záměna slov) a v oblasti stylizace vlastní odpovědi. V mnoha případech žák nerozumí položené otázce a odpovídá na něco jiného, případně v odpovědi pouze opakuje informace již obsažené v otázce. Odpovědi žáků nesou rysy mluveného jazyka, v některých případech jsou spíše záznamem proudu myšlenek než myšlenkově ucelenou odpovědí.

Statistické ověření hypotéz ukázalo, že mezi celkovými výsledky v testu čtenářské gramotnosti ve skupině neromských a romských žáků je statisticky významný rozdíl, romští žáci dosahují signifikantně nižšího bodového zisku než neromští žáci, romští žáci dosahují průměrně dvoutřetinového bodového zisku ve srovnání s neromskými žáky.

Ve skupině romských žáků byla potvrzena hypotéza, že distribuce celkového počtu bodů v testu čtenářské gramotnosti je pro kategorii pohlaví statisticky významná, pro skupinu romských žáků se tato hypotéza nepotvrdila, pohlaví v tomto případě nemá vliv na celkový bodový zisk v testu čtenářské gramotnosti. Romské dívky nekopírují trend projevující se v populaci neromských žáků, jejich postavení v rodině a přístup romských rodin ke vzdělání dívek může být příčinou tohoto rozdílu, potřebují tedy ve vzdělávacím systému zvýšenou podporu.

Hodnota faktoru HLE, tedy množství a dostupnost knih v domácnosti, předčítání v dětství, čtení doma nahlas, vztah ke čtení v rodině, darování knížek k narozeninám a počet sourozenců, se ukazuje jako statisticky významná jak pro skupinu romských žáků, tak pro skupinu neromských žáků. Čím je hodnota tohoto faktoru vyšší, tím vyšší je bodový zisk v testu čtenářské gramotnosti.

Předčítání v dětství se ukazuje jako významné ve skupině neromských žáků, ve skupině romských žáků se nepodařilo prokázat, že by přečítání v dětství mělo pozitivní souvislost s výsledkem v testu čtenářské gramotnosti.

Negativní souvislost mezi vyšším počtem sourozenců (více než 2) a výsledkem v testu čtenářské gramotnosti se ve skupině romských žáků neprokázala, počet sourozenců nemá na výsledek v testu čtenářské gramotnosti vliv. Pokud má romský žák méně než dva sourozence, bývá tento faktor ovlivněn skutečností, kdy v blízké rodině bývají další vrstevníci (bratřanci, sestřenice) a tudíž mezi romskými žáky z rodin s vyšším i nižším počtem dětí není rozdíl. Ve skupině neromských žáků se ukazuje, že žáci, kteří mají jednoho nebo žádného sourozence, dosahují v testu čtenářské gramotnosti signifikantně vyšších bodových výsledků než žáci, kteří mají 2 a více sourozenců.

Počet přečtených knih se ve skupině romských žáků neukazuje jako faktor ovlivňující výsledek v testu čtenářské gramotnosti. Žáci, kteří uvádějí, že za uplynulý školní rok přečetli 2 a více knih, nemají signifikantně lepší výsledky v testu čtenářské gramotnosti než žáci, kteří přečetli jen jednu nebo žádnou knihu. Také v tomto aspektu se skupina romských žáků liší od skupiny neromských žáků, u nichž se potvrdila hypotéza, že žáci, kteří za uplynulý školní rok přečetli 2 a více knih, mají v testu čtenářské gramotnosti lepší výsledky než skupina druhá. Vysvětlením je nejen fakt, že romští žáci čtou méně knih než neromští žáci, ale také to, že knihy, které romští žáci uvádějí jako přečtené za uplynulý školní rok, patří v naprosté většině do kánonu školní četby. Je tedy možné, že romští žáci čtou zejména (a ve většině případů pouze) knihy, které jsou čteny ve třídě nahlas během vyučování, nejsou tedy samostatnými čtenáři zmíněných knih, a proto je jejich schopnost číst s porozuměním text méně rozvinutá.

Korelace mezi celkovým výsledkem v testu čtenářské gramotnosti a třídou s vyšším než 50 % zastoupením romských žáků se pro skupinu romských žáků ukazuje jako statisticky nevýznamná, zastoupení romských žáků ve třídě nemá na výsledky romských žáků vliv.

V případě neromských žáků se podařilo prokázat, že neromští žáci, kteří navštěvují třídy s vyšším než 50% zastoupením romských žáků, mají v testu čtenářské gramotnosti nižší bodové výsledky než neromští žáci, kteří navštěvují třídy s méně než 50% zastoupením romských žáků. Zde je ale nutno upozornit na fakt, že neromští žáci, kteří navštěvují školy s více než 50% podílem romských žáků, ve velké většině trpí sociálním znevýhodněním stejně jako romští žáci. Stejně jako u romských žáků se u nich projevuje vliv domácího gramotnostního prostředí, výsledky v testu čtenářské gramotnosti tedy nelze přičítat v tomto případě škole a jejímu složení, ale sociálním faktorům.

Využívání různých druhů textových materiálů ve výuce se ukazuje jako statisticky významné pro výsledek v testu čtenářské gramotnosti pro romské žáky, ve skupině neromských žáků se souvislost neprokázala.

Mezi třídami, kde učitelé po žácích vyžadují různé myšlenkové operace zaměřené na procesy porozumění, a mezi třídami, kde tato variabilita není, není ve výsledcích testu čtenářské gramotnosti statisticky významný rozdíl ani v jedné zkoumané skupině. Tento výsledek může být ovlivněn tím, že pouze malé procento učitelů uvedlo širokou škálu myšlenkových operací, které musejí jejich žáci při práci s textem provádět, a proto se tento vliv ve vzorku neprojevil.

4. Závěry

4.1. Závěry pro další výzkum a pro měření čtenářské gramotnosti

Náš výzkum ukázal, že čtenářská gramotnost srovnávané skupiny romských žáků je na nižší úrovni než čtenářské gramotnost srovnávané skupiny neromských žáků. Jako zásadně odlišné v obou skupinách se jeví domácí gramotnostní prostředí a spektrum textových materiálů včetně knih, které žáci čtou. Tato práce je počáteční sondou, pro důkladnější zmapování čtenářské gramotnosti romských žáků je na místě použít také kvalitativní metody zkoumání zaměřené zejména na detailní analýzu domácího gramotnostního prostředí. V souvislosti s tím je třeba se zaměřit také na rodiče žáků a jejich postoje a zvyklosti ve vztahu ke čtení.

Z hlediska romských žáků je na místě provést detailní analýzu strategií, které při čtení používají, a zaměřit se na hodnocení, jak efektivní tyto strategie jsou. Vzhledem k tomu, že čtení je kulturní aktivita, nabízí se také předpoklad, že nižší úroveň porozumění čtenému textu může mít souvislost s kulturními rozdíly. Pro další výzkum by bylo přínosné ověřit schopnost porozumět čtenému textu, který respondent sám čte a textu, který je mu předčítán, tedy je vnímán auditivně.

4.2. Závěry pro vzdělávací politiku

Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti jako předpokladu pro další učení by měla být zakotvena v RVP. Čtenářská gramotnost a její rozvoj by měly být cílem všech vzdělávacích oblastí, nejen oblasti Jazyk a jazyková komunikace (v současné době není cílem ani oblasti Jazyk a jazyková komunikace). Čtení by se mělo stát součástí vyučování bez ohledu na vyučovací předmět, díky tomuto posunu by bylo možné pracovat s širokou škálou textů a různými druhy čtení. Samozřejmostí by měl být přístup žáků ke knihám a dostatečný výběr knih ve školních a třídních knihovnách, stejně tak dostatečné vybavení škol výpočetní technikou. Z našich závěrů plyne pro vzdělávací politiku potřeba rovnoměrné podpory slabých i dobrých žáků, odstraňování nerovností plynoucích ze sociálního nebo jiného znevýhodnění a vyrovnání vzdělávacích příležitostí. Silná závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí je pro vzdělávací politiku alarmující a je třeba zavést opatření, která tento vliv sníží.

4.3. Závěry pro vzdělávací praxi

Na základě výsledků analýzy dotazníků a testu čtenářské gramotnosti můžeme vymezit tři oblasti, ve kterých ve školské praxi spatřujeme možnosti pro rozvoj čtenářské gramotnosti romských žáků.

První oblastí je práce s předškolními žáky. Z naší studie plyne, že faktory domácího gramotnostního prostředí jsou v silné korelaci s úrovní čtenářské gramotnosti ověřené testem. Ačkoliv pouhá desetina romských žáků uvedla, že mu v pregramotném období nikdo nepředčítal, je třeba vzít v úvahu fakt, že toto předčítání může mít v různých prostředích různou podobu, a tudíž různou kvalitu. Významné je také neopomenout další faktory (počet knih v domácnosti, postoje ke čtení, dostupnost knih, společné čtení v pozdějším věku),

kteří mají natolik velký vliv, že je nutné je kompenzovat nástroji mimo rodinu. Jedním z možných řešení mohou být aktivity zaměřené na společný kontakt romských rodičů a jejich dětí (čtenářské kluby), kde se sami rodiče naučí, jak pracovat s knihou v rámci interakce s dítětem, jak si povídat např. o ilustracích, jak klást otázky, jak dítě motivovat.

Druhou oblastí je materiální vybavení tříd. Ukazuje se, že ačkoliv mnohé školy mají školní knihovnu, dostupnost knih ve třídách je nízká. Většina romských žáků má ke čtení spíše pozitivní nebo neutrální vztah, potřebují ale ve škole dostat radu, jak a kde materiály ke čtení vybírat, potřebují také dostat možnost nerušeně číst, např. v rámci dílen čtení. Jedna z cest, jak žáky motivovat pro čtení, je udělat ze čtení aktivitu, která je moderní a zajímavá. Romští žáci vyvíjejí vysokou aktivitu na sociálních sítích, tento jejich zájem lze využít pro čtení a psaní krátkých informativních textů, pro kritické čtení textu, schopnost posoudit záměr autora (manipulativní strategie) a věrohodnost zdroje informací. Cílem je naučit romské žáky využívat internet nejen jako zdroj zábavy, ale také jako zdroj odborných informací a informálního učení. Další možností je využití čteček elektronických knih, tabletů a chytrých telefonů, které mohou nejen rozvíjet čtenářskou gramotnost romských žáků, ale přispívat také k rozvoji jejich digitální gramotnosti.

Třetí oblast představuje samotná metodika práce s textem ve vyučování. Vhodné je začlenit do výuky více příležitostí pro tiché čtení, ať už formou dílen čtení, nebo formou nejrůznějších projektů ve všech vyučovacích předmětech. Žádoucí je zaměřit pozornost nejen na četbu beletrie, ale také na četbu textů z oblasti naučné literatury a delších odborných (věkově a náročností přiměřených) článků. Zde vidíme potenciál hlavně ve vhodném výběru textů, zejména textů žákům tematicky blízkých. Za neméně významnou považujeme potřebu zaměřit se na specifické postupy porozumění, zejména na schopnost porovnat text s jinými texty, popsat styl a uspořádání textu, odhadovat, co se dále v textu bude dít a určit postoj a záměr autora.

Školy by se měly více zaměřit na kompenzační mechanismy pro děti, které ve čtení zaostávají. V případě romských žáků, ale i jiných znevýhodněných skupin žáků, není vždy možné využít učiteli preferovanou strategii požádat rodiče o podporu s pravidelným procvičováním čtení. Jedním z možných řešení je spolupráce s asistentem pedagoga, další možností mohou být vrstevnické tutorové aktivity.

Výběr z bibliografie

- Afflerbach, P. – Pearson, P. – Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, vol. 61 (issue 5), pp. 364–373.
- Alexander, P. – Jetton, T. (2000). Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. In *Handbook of Reading Research: Volume III*. (pp. 285–310). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balvín, J. (2007). *Metody výuky romských žáků*. (Vyd. 1., 200 s.) Praha: Radix.
- Bedřichová, Z. (2013). *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. (Vyd. 1., 146 s.) Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Bedřichová, Z. – Šormová, K. (2012). Chybovost v písemném projevu romských žáků. *Speciální pedagogika*, 22 (3), pp. 188–197.
- Bedřichová, Z. – Šebesta, K. – Šormová, K. (2011). Podoba a využití korpusu jinojazyčných a romských mluvčích češtiny: CZESL a ROMi. In Čermák, F. *Korpusová lingvistika Praha 2011*. (Vyd. 1., 93–104). Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny.
- Biemiller, A. (2013). Reading, Writing, and a Lifetime of Achievement: The Importance of Early Vocabulary and School Support for Literacy. *Psychology Today* (3).
- Bořkociová, M. (2006). *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. (130 p.) Praha: Signeta.
- Bus, A. – Van Ijzendoorn, M. (1995). Mothers reading to their 3-years olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly* (30), pp. 998–1015.
- Bus, A. – Leseman, P. – Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, vol. 32 (issue 1), pp. 53–76. DOI: 10.1080/10862960009548064.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy*. (2nd ed., xiv, 315 p.) New York: Cambridge University Press.
- Červenka, J. – Kubaník, P. – Sadílková, H. (2010). Sociolingvistický výzkum situace romštiny v České republice. *Studie z aplikované lingvistiky*, 1 (1), 167–170.
- Davidová, E. (2001). *Romové a česká společnost: hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. (89 s.) Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Dřimal, F. (2004). Dětství v romské rodině. In (ed), I. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. (Vyd. 1., pp. 65–90). Brno: Barrister.
- Duncan, L. – Seymour, P. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91 (2), pp. 145–166.
- Edited by Ludo Verhoeven, C. (2002). *Precursors of functional literacy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Evans, M. – Shaw, D. – Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, vol. 54(issue 2), pp. 65–75. DOI: 10.1037/h0087330.
- GAC. (2007). Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. In: *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Retrieved from: <http://bit.ly/1AidtrT>.
- Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. (1. vyd.) Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. (xiii, 421 p., [8] p. of plates). New York: Cambridge University Press.

- Hirschová, M. – Kreidl, M. (2012). Vliv počtu sourozenců na matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost v ČR. *Sociologický časopis: Czech Sociological Review*, 48 (4), pp. 697–735. Retrieved from: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/19f17ccd4a02720e6ec00987a9bcd2bdf8541324_697-735.pdf
- Hübschmannová, M. (1974). K jazykové situaci Romů v ČSSR (Sociolingvistický pohled). *Slovo a slovesnost* (4), pp. 328–336.
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kamiš, K. (1999). *Čeština a romština v českých zemích: překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. (Vyd. 1., 137 p.) Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. (Vyd. 1., 190 s.) Praha: Sociologické nakladatelství.
- Knausová, I. (2007). Problematika sociokulturně znevýhodněných žáků. *Vychovatel*, 54 (1), pp. 31–34.
- Korat, O. – Klein, P. – Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20 (4), pp. 361–398.
- Kramplová, I. – Tomášek, V. – Vernerová, M. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. (1. vyd., 32 s.) Praha: Česká školní inspekce.
- Kucharská, A. – Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost: předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika* (1–2), pp. 1–9.
- Lynch, J. (2009). Print Literacy Engagement of Parents From Low-Income Backgrounds: Implications for Adult and Family Literacy Programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (6), pp. 509–521.
- Mertin, V. (2003). Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí. In Šulová, L. – Zaouche-Gaudron, C. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. (Vyd. 1., pp. 305–320). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Morrisroe, J. (2014). Literacy Changes Lives 2014: A new perspective on health, employment and crime. In: *National Literacy Trust*. London. Retrieved from: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3684/Literacy_changes_lives_2014.pdf
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* (1), pp. 7–21.
- Navrátil, S. – Mattioli, J. (2001). *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele*. (51 s.) Brno: Paido.
- Nečas, C. (1999). *Romové v České republice včera a dnes*. (4., doplněné vyd., 129 p.) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Oakhill, J. – Cain, K. (c2004). The Development of Comprehension Skills. In Nunes, T. – Bryant, P. *Handbook of children's literacy*. (pp. 155–180). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pasternáková, L. – Daňo, J. (2008). Adaptačné problémy rómských detí na školu. *Vychovávateľ*, 56 (7), pp. 16–18.
- PFEIFER, M. (2011). Explaining primary pupils' differences in reading achievement by teaching patterns and socioeconomic background - Reanalyses with the PIRLS-data. *Journal of Systemics, Cybernetics & Informatics*, 9 (7), pp. 17–19.
- PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. (2011). (1. vyd., 101 s., Editor Eva Potužníková). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

- Portik, M. (2003). *Determinanty edukácie rómskych žiakov: (asistent učiteľa)*. (Vyd. 1., 177 s., [8] s. obr. příl.) Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Průcha, J. (2003). Sociální nerovnosti ve vzdělávání: aktuální problematika pro českou pedagogiku. *Pedagogika*, 53 (3), pp. 287–199.
- Průcha, J. (2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika.sk*, 1 (2), pp. 97–105.
- Purcell-Gates, V. (c1996-c2000). Family Literacy. In Pearson, P. – Barr, R. – Kamil, M. *Handbook of reading research*. (pp. 853–870). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. (Vyd. 1., 199 s.) Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Rodríguez-Brown, F. (2011). Family Literacy: A Current View of research on Parents and Children Learning Together. In *Handbook of reading research*. (pp. 726–753). London: Routledge.
- Saada-Robert, M. (c2004). Early Emergent Literacy. In Nunes, T. – Bryant, P. *Handbook of children's literacy*. (pp. 575–598). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Silliman, E. – Wilkinson, L. – Brea-Spahn, M. (2006). Policy and Practice Imperatives for language and literacy Learning. In *Handbook of language and literacy: Policy and Practice Imperatives for language and literacy Learning*. (Pbk. ed., 97–129). New York: Guilford Press.
- Stoilescu, D. – Carapanait, G. (2011). Renegotiating Relations Among Teacher, Community, and Students. *European Education*, 43 (2), pp. 54–73.
- Strategie romské integrace do roku 2020. (2014). In: *Strategie romské integrace do roku 2020*. Retrieved from: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/strategie-romske-integrace-do-roku-2020-118736/>
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. (Vyd. 2.) Praha: Karolinum.
- Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. (Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr., 130 s., [23] s. obr. příl.) Praha: Karolinum.
- Van Agt, H. – Verhoeven, L. – van den Brink, G. – de Konig, H. (2011). The impact on socio-emotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. *Developmental Medicine*, vol. 53 (issue 1), pp. 81–88.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), pp. 367–382.
- Verhoeven, L. (c1994). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. (vi, 493 p.) Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Wasik, B. – Hendrickson, J. (2006). Family Literacy Practices. In Al], E. *Handbook of language and literacy: development and disorders*. (Pbk. ed., pp. 154–174). New York: Guilford Press.
- Weigel, D. – Martin, S. – Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), pp. 191–211.
- Yarosz, D. – Barnett, W. (2001). Who Reads to Young Children?: Identifying Predictors of Family Reading Activities. *Reading Psychology*, 22 (1), pp. 67–81.